

産業情報論集 第16巻 第1・2号合併号

アクティブラーニング型授業における能力変化の分析 －経済学Ⅰの授業例より－

Evaluation of Improvement of Learners' Abilities in the Active-Learning Type Class
－ A case study of the class of economics 1 －

中野 謙
Ken NAKANO

沖縄国際大学産業情報学部

2020 年 3 月

アクティブラーニング型授業における能力変化の分析 －経済学Ⅰの授業例より－

Evaluation of Improvement of Learners' Abilities in the Active-Learning Type Class － A case study of the class of economics 1 －

中野 謙
Ken NAKANO

【要 旨】

本稿では、講義にディスカッションとプレゼンテーションを採り入れたアクティブラーニング型の授業における、受講者の成長（能力変化）を分析した。その結果、ディスカッションやプレゼンテーションの実施に苦手意識を持つ受講者においても、多様性や協働性に変化を実感できた者が一定数いたことを明らかにした。一方、アクティブラーニングの経験がある学生ほど、授業へのアクティブラーニングの導入に肯定的であることを確認した。

【目 次】

はじめに

1. 理論背景
2. 分析方法
3. 結果
4. アクティブラーニングに対する学生の捉え方
5. 考察

参考文献

はじめに

自らの経験に照らすと、講義型の授業にグループディスカッションを採り入れると、積極的に議論する学生とそうでない学生が必ず生じる。またプレゼンテーションでは、消極的な学生の消極性が強くなる傾向を感じる。

一方、出席カードや無記名アンケートで、こうした授業の感想を問うと、「楽しめた」「役立った」などのコメントと共に正反対のコメントも寄せられる。それは、わざわざコメントを記すのは、授業内容や教員に対して強い感情（満足・不満、共感・反発

など）を抱いたからだと思われる。実際、大半の学生はコメントを書かないため、定性的なデータを得ることに困難を感じている。

他方、就職活動において、初対面の人や多数の人に対して自分の考えを伝えることは不可避であり、グループディスカッションやプレゼンテーションは、こうした状況に対応するための訓練になりうる。そのため、授業にこれらの活動を積極的に採り入れることで、知識の伝達と共に、就職活動や卒業後の社会生活で必要となる能力の向上を目指してきた。

しかし受講者は、講義型の授業で行うグ

ループディスカッションやプレゼンテーションによって、どの程度能力の変化を実感しているのか。また、これらの活動を授業に採り入れることに対して、どのように感じているのか。本稿では、こうした問題意識に基づき、調査・分析を行った結果を報告する。

1. 理論背景

2012年に発表された中央教育審議会（以下「中教審」と略す）の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」（以下「質的転換答申」と略す）を契機に、大学教育へのアクティブラーニング（以下「AL」と略す）の導入が進んでいる。しかしALの現場では、受講者に由来する問題（受講態度や学習意欲）だけでなく、教員に由来する問題（授業設計や運営能力）が生じている（亀倉、2016）¹。また「主体的・対話的で深い学び」を促すための手段であるはずのALの導入が目的化してしまい、実質的には「アクティブでないAL」が行われることに対する戸惑いや疑問が噴出している（佐貫、2017）。さらに、ALの効果の測定は容易でなく、データの収集・分析・活用には相応の負担が伴うことから、効果の測定や分析結果の活用が不十分な例が見られるとの指摘もある（大森、2015）。

筆者は2013年から継続的に授業へのALの導入を試みているが、これらの指摘と同様の問題や疑問を抱えていた。そこで本稿では、(1)学生はALによって能力の向上を実感することができるのかと、そもそも(2)学生は授業へのALの導入を望んでいるの

かの、2点に焦点を当てて検証を行う。

1) アクティブラーニングの定義

アクティブラーニングという用語には明確な定義がなく、論者によって様々な解釈がなされている。例えば、中教審は質的転換答申において、「教員による一方的な講義型の授業とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」（中央教育審議会、2012：37）と定義している。

高等教育研究者の溝上は、「教員による一方的な講義型の授業」を越え、能動的な活動が含まれていれば、すべてALである（溝上、2013：279）と定義していた²。しかしこれは、「教員による一方的な講義型の授業」を完全に排除することを意図したものではないため、後に溝上は、「アクティブラーニング」と「アクティブラーニング型授業」を概念的に分別している。その上で前者を指して、「能動的な学習には、書く・話す・発表する等の活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」³（溝上、2014：7）と定義づけ、「アクティブラーニングは、厳密に言えば、学生の学習（learning）の一形態を表す概念であって、教員の教授（teaching）や授業・コースデザイン（instructional / course design）

2 原文は「授業者からの一方通行的な知識伝達型授業をAと置いたときに、それを乗り越えていく『Not A』の、能動的な活動が含まれるものは、すべてアクティブラーニングである」（溝上、2013：279）である。

3 溝上による「認知プロセスの外化」の定義は、「外化（externalization≡アウトプット）書く・話す・発表するなどの活動を通して、知識の理解や頭の中で思考したことなど（認知プロセス）を表現すること。可視化（見える化）とも呼ばれる」（溝上、2018）というものであり、情報を認知する内化（＝講義を聴く）に、認知した情報を表現する外化（ALの実践）を組み合わせた学習の必要性を指摘していると解釈できる。

1 特に第4章は、教員によるAL型の授業の設計や運営に関する問題が、受講者の学習意欲の低下を招く可能性を指摘している。

まで包括的に表す教授学習 (teaching and learning) の概念ではない」(溝上、同上：14) とする。

したがって、溝上によるAL型授業の定義は学習概念の一形態であるALを採り入れた教授学習であり、たとえ「教員による一方的な講義型の授業」であっても、そこにALを採り入れれば「アクティブラーニング型授業」であると解釈できる。

東京大学における教養教育を研究する永田と林 (以下「永田他」と略す) による定義は、「授業中に学生が何らかの能動的な学習活動を行う」ように設計された授業だが、「昔ながらの、正解がある (あるいは教員が正解を知っている) 問題を黒板で学生に解かせるような演習」を含まない (永田他、2016：ii)。それは、「問題を解くという学生の活動やその成果が授業のシナリオを変えるほどの要素とならないから」(永田他、同上：ii) である。

ここから、永田他は「学生の活動やその成果が授業のシナリオを変えるほどの要素」となるのがALだと捉えていることが読み取れる。これは、例えば課題解決型学習 (Project Based Learning：PBL) のような、答えが1つではない問題を取り扱うことを通じて、より深い考察や他者との対話・協同を促すための学習活動を想定していると解釈できる。その意味では、「認知プロセスの外化」を重視する溝上の定義と一致する。

このように、溝上と永田他の定義を見比べると、いずれも「教員による一方的な講義型の授業」のすべてをALに転換することは意味しておらず、講義型の授業であっても「学生の活動やその成果が授業のシナリオを変えるほどの要素」を採り入れ、学生による学習が「認知プロセスの外化」を伴っていれば、それはAL型の授業だと解

釈できる。

2) アクティブラーニングの課題

一方、ALを授業に導入しようとする、様々な課題に直面する。これを小針は、①時間の限界、②場所 (空間) の限界、③指導者の課題、④学習者 (本人) の課題の4つにまとめ、中でも④を最も大きな課題の1つに位置づけている (小針、2018：208-209)。すなわち、ALを通じた他者との関わり合いが人間関係の変化やトラブルへと発展したり、あるいは、それを回避しようとして中身のある議論に発展しなかったりするなどの問題が生じる (小針、同上：210)。こうした問題に対しては、教員のファシリテーションや介入が不可避となる⁴。

ALを批判検証する中園は、ALの現場では学生の問題行動 (雑談・浅薄な議論・作業内容の不足・独断専行・欠席・発言をしないなど) が共通の悩みとなっており、そのため、「学生主体の授業であっても講義は必要であるという論調が強まっている」 (中園、2018：15) ことを指摘する。その上で、学生が常に授業目的に合致した行動をとるとは限らないことや、一般的に、人は他者のアドバイスに納得したとしても、必ずしもその通りに行動できるとは限らないことを挙げ、ALは「ささやかな人間の理性を過度に信頼する教授法」(中園、同上：15) だと捉える⁵。そのため、「講義で、しっかり趣意説明をしたとしても、それでAL

4 小針は「教師の力量をもってしても、如何ともしがたい児童・生徒・学生間の人間関係や本人の性格上の問題があらかじめ存在していることを認識しておく必要があります」(小針、2018：211) と指摘しており、これは筆者も経験を通じて痛感している。

5 「過度に」という表現が適切かどうかは別として、前掲の亀倉 (2016) や佐貫 (2017) の報告は、この指摘をある程度裏付けているように思われる。

が機能するかどうかは別問題である」(中園、同上：15)とし、「制御型AL」が必要であるとする。

授業の主導権に関する議論は、溝上による前掲の定義では触れられていないが、永田他はAL型の授業において「何らかの能動的な学習活動」を促すために、教員が学生にグループディスカッションやその結果の発表を行わせたり、学生の理解度を確認したりしながら、「授業をステアリングして行く」(永田他、前掲：ii)ことを想定している。確かに、教員による介入がALの学習効果を損なう事例(例えば前掲の亀倉(2016)の報告)はあるが、学生の問題行動を放置すれば当事者の学習効果が低下するに留まらず、その影響が他の学生に及ぶ可能性もあるため、状況に応じた働きかけが必要であろう。

3) 本稿の位置付け

これらの議論を整理すると、次のような類似性と差異が見いだせる。まず、中教審の質的転換答申によるAL導入の目的は、「技能・態度(能力)を育てるため」(京都大学高等教育研究開発推進センター、ウェブサイト)であり、そのための手段として「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等」を含む「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等」(中央教育審議会、前掲：37)といった活動を想定している。

これに対して溝上は、「学校から仕事・社会へのトランジションに対する課題への取り組み、その問題解決」(溝上、2016：11)を目的とする。すなわち、社会の目線においては次世代を担う人材を育成するため、学生の目線においては卒業後に希望する進路へ進むために必要となる様々な能力を高めるためにALを導入することを想定

している。これは、本稿におけるALが重視する点と符合する。

一方、中教審の質的転換答申は「教育方法を質的に転換する」という点を強調しており、「教員による一方的な講義型の授業」のすべてを「学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法」へ転換することを明記しているわけではない。この点は溝上や永田他も同じであり、講義型の授業にALを導入したものをAL型授業と捉えている。本稿におけるALも、知識伝達は講義型で行い、伝達した知識を活用できるようになることを目指してALを導入するため、講義とALを併用したAL型授業を前提とする。

他方、授業の主導権については、中教審や溝上は明示していないが、永田他と中園は教員が主導することを明示している。本稿においても、授業は教員が主導し、ALの促進に関しては、介入による学習効果の低下と学生の問題行動を放置した場合の学習効果の低下を勘案した上で、状況に応じて対応することを前提としている。

2. 分析方法

本研究におけるALの検証は、沖縄国際大学で2019年4月から7月まで共通科目(社会生活科目群)として開講された「経済学Ⅰ」の授業を対象とした。その理由は、同科目が全学部1年次生以上に向けて開講されており、また受講者数が多いことから、多様な学生のデータが得られると判断したためである。なお、同期間における当該科目の受講者数は101人であり、全4学部10学科中4学部8学科の学生が受講した。

1) 授業の概要

授業内容はミクロ経済学入門であり、全15回の授業中、講義とコミュニケーション

ペーパー（以下「CP」と略す）による質疑応答を組み合わせた講義型の授業12回と、グループディスカッション（討論）とプレゼンテーション（発表）によるALの実践を3回（4回目、8回目、12回目に実施）行った。

講義の回はレジュメとパワーポイントを用いて授業内容の説明を行い、質問・感想・意見等を授業終了時にCPに記入させ、それに対する補足説明・回答・コメントをまとめた配付資料「週刊・経済学Ⅰ」を作成する。これを翌週の授業で配布し、クラス全体で内容を共有しながら進めた⁶。またグループディスカッションを行う前の授業（3回目、7回目、11回目）で討論テーマとチーム編成を発表し、30分ほど時間を与えて、(1)自己紹介、(2)ディスカッションに向けた情報収集の役割分担、(3)授業外ミーティング（ディスカッションまでに1回以上の実施が義務）のスケジュール調整を行わせた⁷。なお、各チームは4人まで⁸とし、

4、5チームごとに小教室を1つ割り当て、教室ごとにグループディスカッションとその結果のプレゼンテーションを行わせた⁹。

討論のテーマは賛否が明示できる形とし、必ずどちらかの立場で議論することとした。各討論のテーマは、1回目「高級食品の販売に特化することに賛成か反対か」、2回目「AIの導入に賛成か反対か」、3回目「コンビニエンスストアの24時間営業に賛成か反対か」である¹⁰。

2) 成績評価の方法

受講者の成績は、プレゼンテーション15%（5%×3回）、討論レポート15%（5%×3回）、小テスト20%（5%×2回＋10%×1回）、期末試験50%（1回）で評価した。この点数配分は、単位認定の最低水準が60点であることから、グループディスカッションやプレゼンテーションが苦手でも、講義型の授業を重視する（小テストと期末試験で高得点を得ることを目指す）ことにより、単位の認定が得られるようにするためである。

プレゼンテーションは小教室ごとにチーム単位で実施し、他のチームに相互評価さ

6 以前は、受講者の多い授業では出席カードを用いて出席確認を行っていたが、受講者が多い授業ほど質問が出てくくなると感じるため、自由記述欄を設けたオリジナルのCPを用いて質問をしやすくすることで、説明の抜けや不足を補うようにしている。またCPは授業開始時に個別に配布し、遅れてきた学生には印をつけたCPを授業終了時に配布することで、欠席と遅刻の両方の確認に用いている。CPの自由記述欄には、授業以外の質問や伝えたいことなども自由に書かせ、可能な限りコメントを返すことでコミュニケーションを図っている。CPの記述には授業終了前の5分を充て、提出した者から順に退室を許可している。自由記述欄の記入は任意としているが、毎回3～5割程度の記入があった。これまでの経験から、自由記述欄の記入に対して丁寧にコメントを返すほど、受講者が継続的に記入したり記入者が増えたりする傾向があると感じる。

7 初回のグループディスカッションに向けたチーム編成は、グループディスカッションに慣れさせるために受講者の任意のチームとしたが、2回目以降は、より多くの意見を聞かせるためにランダムにチームを編成した。

8 チームのメンバーが多すぎるとフリーライ

ダーが増える傾向があると感じることから、これまでの経験を踏まえて4人までとした。

9 受講者が101人であるため、チームの定員を4人に制限するとチーム数が25（1つだけ5人チームとした）となり、1回の授業ですべてのチームにディスカッションとプレゼンテーションを行わせることが困難となる。そこで、小教室を6つ確保して4、5チームを各教室に割り振り、ディスカッションとプレゼンテーションを全教室で同時に行わせることで、1回の授業で完結させた。

10 1回目と2回目の討論テーマは特定の状況を限定せず、どのような状況を想定して論じるかという点まで話し合わせることで活発な議論が行われることを期待したが、受講者から「前提条件が異なるとプレゼンテーション時の質疑応答がしづらい」という意見が出たため、3回目は特定の事例をテーマとした。

せた。プレゼンテーションの評価ポイントは、(1)プレゼンテーションの姿勢（声の大きさ、話し方、態度、役割分担）、(2)論拠（具体例・数値・出典）の有無と信頼性（ウィキペディア不可）、(3)結論の説得力（妥当性・具体性・現実性）の3点とし、教室ごとに、それぞれのチームが獲得した点数に応じたランキングを集計し、翌週の授業で発表した。

一方、このプレゼンテーションは複数の教室（6教室）で定刻に同時に実施させるため、筆者がそのすべてを確認することはできない。そのため、チームごとに討論内容をまとめながら議論をさせ、プレゼンテーションの時刻までに討論レポートを完成させることとし、これを筆者による評価の対象とした。討論レポートの評価ポイントは、(1)利点と問題点を各3つ以上示すこと、(2)論拠（具体例・数値・出典）を3つ示すこと、(3)結論の説得力（妥当性・具体性・現実性）の3点とした。

小テストは単元ごとに3回実施し、期末試験は15回の授業終了後に別途実施し、どちらも筆者が評価した。

3) AL効果の分析方法

授業効果の確認は無記名アンケートで行った。ただし、本稿における調査の目的は「講義とALを併用したAL型授業」の効果の測定であるため、アンケート調査はALだけでなく、授業全体を対象とした。

アンケートの項目は、(1)授業全体について（4問）、(2)授業の工夫について（12問）、(3)教員について（10問）¹¹、(4)あなたの成長について（42問）の4つに分類し、5段階（5＝はい、4＝どちらかと言えばはい、3＝どちらとも言えない、2＝どちらかと言え

ばいいえ、1＝いいえ）で評価してもらった（各問の内容は文末の資料1「授業アンケートの集計結果」を参照）。

このうち、項目(2)の授業の工夫については、1つの間につき「①役立つ」と「②楽しい」という2つの観点から評価を求めた。これは「役立つから楽しい（あるいは逆）」という関係が成り立たないため、ALを促すための工夫が役に立つと感じたか否かと、楽しみながら学ぶことにつながったか否かを分けて評価するためである。したがって以下では、問5から問10までについては、それぞれ「問5①」（問5の役立ち度）と「問5②」（問5の楽しさ）のように書き分ける。

一方、項目(4)の受講者の成長については、調査の対象とする能力を、中教審の「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）」（以下「高大接続改革答申」と略す）に照らし、「知識・能力」「思考力」「判断力」「表現力」「主体性」「多様性」「協調性」（中央教育審議会、2014：6）の7つとした。

3. 結果

アンケートは最終回（15回目）の授業の終了時に実施し、回答は92件（当日出席者の100％）であった。このうち有効回答は75件（81.5％）¹²であり、5段階評価の平均値を文末の資料1「授業アンケートの集計結果」に示した。また有効回答における

11 項目(3)は自らの授業運営に関する振り返りと今後の改善のための問であり、本調査とは直接関係がないため、問番号を別にしている。

12 次の3点に1つでも当てはまるものを無効回答とした。(1)無回答箇所があるもの、(2)問43のプレゼンテーション回数を4以上としたもの（プレゼンテーションの実施は3回なので、選択肢は0から3以外にありえない）、(3)最後の「すべての設問に正確に答えましたか」の間で「はい（○）」以外を記入したもの。

自由記述欄への記入は25件（有効回答の33.3%）であり、その内容は文末の資料2「授業アンケートの自由記述」に示した。

1) 授業全体に対する評価

文末の資料1「授業アンケートの集計結果」によると、平均値（5点満点）の上位は、1位が問6①（レジュメやパワーポイントの内容が役立つ）＝4.51点、2位が問2（就職活動や卒業後の社会生活に役立つ）＝4.45点、3位が問5①（グループ討論を導入した授業が役立つ）＝4.43点、4位が問1（授業に興味を持てた）＝4.37点、5位が問3（教員に親しみが持てた）＝4.36点であった。

一方、平均値の最下位からワースト5位までは順に、問44（授業を受ける前からプレゼンテーションや人前で話すことが得意であった）＝2.64点、問26（授業を受ける前から討論や議論をすることが得意であった）＝2.96点、問9②（プレゼンテーションが楽しめた）＝3.47点、問8②（討論レポートの作成が楽しめた）＝3.48点、問45（授業で行ったプレゼンテーションによって能力の向上を実感している）＝3.56点、問7②（グループ討論が楽しめた）＝3.6点であった¹³。

これらを見比べると、グループディスカッションを導入した授業全体の有用性を示す問5①がベスト3位であるのに対し、グループディスカッションの楽しさを示す問7②はワースト5位であることがわかる。このことから、グループディスカッションは「役に立つが楽しくない」と感じる受講者が多かったことがうかがえる。

また問44（ワースト1位）と問26（ワースト2位）の結果は、受講前からプレゼンテーションやディスカッションに対して苦手意識があった受講者が多いことを示しており、問9②（ワースト3位）と問7②（ワースト5位）の結果は、この授業においても、これらの実施に抵抗があったことを裏付けている。この結果を、問2（就職活動や社会生活に役立つ）がベスト2位であることに照らすと、プレゼンテーションやディスカッションに苦手意識を持つ学生であっても、これらのスキルを高める必要があると感じていることがうかがえる。

2) 授業の工夫に対する評価

そこで図1に、それぞれの授業の工夫（問5から問10）における有用性と楽しさに対する評価の関連を示した。図1の横軸は「①役立つ」を、縦軸は「②楽しい」を表しており、両軸の目盛りは同じである。各問の①と②の平均値を図上にプロットすると、全体的に右下に偏っていることから、どの問においても「①役立つ」に対する評価の方が「②楽しい」に対する評価よりも高かったことがわかる。

また問ごとの①と②に対する評価では、問6（レジュメやパワーポイントの内容）に対する双方の評価が最も高く、次いで問10（コミュニケーションペーパー）に対する②の評価が高かった。なお、これらはどちらも「講義型の授業」に関する工夫である。

一方、ALを促すための工夫に対応する問7から問9においては、①②共に問7（グループ討論）に対する評価が最も高かった。また問8（討論レポート）と問9（プレゼンテーション）に対する評価は、どちらもほぼ同じであった（ちなみに、問5は授業の工夫全体についての①と②の評価を表している）。

13 問43は各受講者が授業で実際に行ったプレゼンテーションの平均回数（2.47回）を示すものであるため、ワーストランキングにカウントしていない。

これらを比較すると、この授業の受講者は、講義型の授業に関する工夫の方がALを促すための工夫よりも役に立ち、なおかつ楽しめると評価していることがわかる。しかし、ALを促すための工夫に対する①の評価がすべて4点を超えていることに着目すると、グループディスカッションやプレゼンテーションのスキルの有用性は認識していることが読み取れる。この点を、授業を通じて実際に受講者と関わった経験に鑑みれば、「グループディスカッションやプレゼンテーションのスキルを高めたい」と思っているが、その実行には抵抗があり、「講義型の授業が楽しくて役に立つのであれば、そちらを選択することでグループディスカッションやプレゼンテーションの実施は避けたい」という葛藤を抱える者が、少なからずいたと感じる。

3) 成長の実感に対する評価

他方、問45（授業で行ったプレゼンテーションによって能力の向上を実感している）に対する評価はワースト4位（平均3.56点）であり、授業に3回のプレゼンテーションを採り入れた程度では、苦手意識の克服は困難であることを示唆している。そこで、授業の工夫に対して、それに取り組んだことによって受講者がどの程度の成長（能力の変化）を感じられたかを明らかにする。なお、ここで調査対象とした能力は、中教

審による前掲の7つの能力である。

設問は、「①授業全体を通じて」「②レジュメ、パワーポイント、CPの内容について」「③グループ討論について」「④討論レポートについて」「⑤プレゼンテーションについて」の5つに区分し、それぞれに由来する能力の変化について自己評価してもらった¹⁴。

まず、①の授業全体を通じた成長の実感について相関を分析すると、問11（授業に毎回積極的に参加したと思う）で4（どちらかと言えばはい=23人）と5（はい=36人）を選んだ受講者は75人中59人（78.7%）であり、問11と各能力との相関は、問12「この授業を受講したことで、知識や技能が伸びたと思う」（以下、能力の変化を問う内容は「知識・技能」などの名称に略す）＝0.73、問13思考力＝0.59、問14判断力＝0.59、問15表現力＝0.38、問16主体性＝0.33、問17多様性＝0.51、問18協調性＝0.43であった。

ここで、0から0.5未満を「無相関」、0.5以上0.6未満を「弱い正相関」、0.6以上0.7未満を「やや強い正相関」、0.7以上0.8未満を「強い正相関」、0.8以上を「かなり強い正相関」と捉え、この結果は、授業に積極的に参加した受講者ほど、知識・技能、思考力、判断力、多様性の向上を感じる傾向が強いことを示唆している。

また講義型の授業に関する②のレジュメ、パワーポイント、CPの内容については、

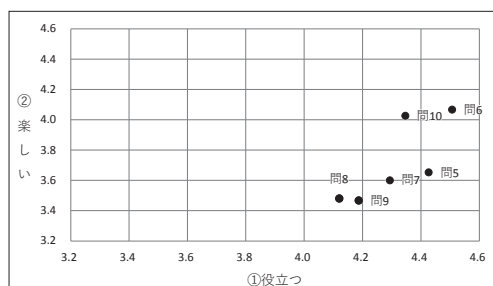


図1 授業の工夫に対する評価
（「役に立つ」と「楽しい」の関連）

14 ④の討論レポートについては、すべてのチームのプレゼンテーションを筆者が直接評価することは物理的に不可能であったことから、代替的な成績評価手段として設定したものであるため、ここでは捨象した。ちなみに、問35（授業で行った討論レポートによって能力の向上を実感している）で4（どちらかと言えばはい=33人）と5（はい=16人）を選んだ受講者は75人中49人（65.3%）であり、各能力との相関は、知識・能力＝0.77、思考力＝0.7、判断力＝0.64、表現力＝0.55、主体性＝0.4、多様性＝0.4、協調性＝0.59であった。

問20（レジュメ、パワーポイント、CPを毎回しっかり読んだと思う）で4（37人）と5（23人）を選んだ受講者は75人中60人（80％）であり、問20と各能力との相関は、問21知識・技能＝0.74、問22思考力＝0.46、問23判断力＝0.41、表現力＝0.39であった¹⁵。この結果は、授業資料の読み込みと知識・技能の向上に強い関連があることを示唆している。

一方、ALを促す工夫に関する③のグループ討論と⑤のプレゼンテーションについては、これらに取り組んだことによって「能力の変化を実感できたか否か」に焦点を当てる。その理由は、(1)グループディスカッションやプレゼンテーションの実施と能力の変化との関連、(2)そのデータの信憑性¹⁶、(3)授業を通じた能力の変化（AL型授業の効果）を明らかにするためである。

まず、③のグループ討論については、問27（授業で行ったグループ討論によって能力の向上を実感している）で4（28人）と5（16人）を選んだ受講者は75人中44人（58.7％）であり、問27と各能力との相関は、知識・能力＝0.86、思考力＝0.75、判断力＝0.78、表現力＝0.73、主体性＝0.69、多様性＝0.64、協調性＝0.61であった。

また⑤のプレゼンテーションについて

は、問45（授業で行ったプレゼンテーションによって能力の向上を実感している）で4（29人）と5（15人）を選んだ受講者は75人中44人（58.7％）であり、問45と各能力との相関は、知識・能力＝0.91、思考力＝0.86、判断力＝0.87、表現力＝0.74、主体性＝0.73、多様性＝0.68、協調性＝0.76であった。

これらの結果からは、全体的に「やや強い～かなり強い正相関」が認められる。ただし、これらの相関は、「成長を実感できた（できなかった）受講者と、伸びた（伸びなかった）と感じる能力の関連」を表しているに過ぎない。

4）授業を通じた能力の変化

そこで、受講前にディスカッションやプレゼンテーションが得意であったか否か（得意度）と、受講後に各能力が変化したと感じるか否かを比較することで、AL型の授業の効果を測定する。

表1から表7は、受講前のディスカッションの得意度（行方向）と各能力の変化の実感（列方向）を表す（数値は人数）。各表の「どちらかと言えば伸びた」と「伸びた」の数値は、この授業による能力の変化、すなわちAL型の授業の効果を示す。これに焦点を当てると、知識・技能（表1）は全75人中54人（72％）が変化を実感している。同じく思考力（表2）は55人（73.3％）、判断力（表3）は53人（70.7％）、表現力（表4）は50人（66.7％）、主体性（表5）は52人（69.3％）、多様性（表6）は61人（81.3％）、協調性（表7）は58人（77.3％）が変化を実感している。

一方、各表の網掛け部は、受講前にディスカッションに対して苦手意識（「苦手」と「どちらかと言えば苦手」の合計）を持っていた受講者26人の能力変化を示してい

15 ②のレジュメ、パワーポイント、CPの内容については、講義型の授業に関する項目であり、必ずしもAL型のアウトプット（認知プロセスの外化）を伴うわけではないため、知識・技能、思考力、判断力、表現力のみを評価の対象とした。

16 理論的には、例えばグループディスカッションによって能力変化の実感度合いが高い受講者（4や5を選択した受講者）ほど、変化したと感じる能力に対して高い値（4か5）を記し、実感の度合いが低い受講者（3や2や1を選択した受講者）ほど、すべての能力に対して低い値（3から1）を記すはずである。収集したデータがこの理屈に適合するほど相関係数の値が高くなるため、データの信憑性の目安とした。

表1 ディスカッションによる知識・技能の変化
(問26と問28)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	2	1	4	3		10
どちらかと言え ば苦手	1	1	7	4	3	16
どちらとも 言えない			4	17	5	26
どちらかと言え ば得意			1	7	5	13
得意				2	8	10

表2 ディスカッションによる思考力の変化
(問26と問29)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	1	1	6	2		10
どちらかと言え ば苦手		1	6	6	3	16
どちらとも 言えない			4	13	9	26
どちらかと言え ば得意			1	9	3	13
得意				2	8	10

表3 ディスカッションによる判断力の変化
(問26と問30)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	1		7	2		10
どちらかと言え ば苦手		1	6	7	2	16
どちらとも 言えない			5	14	7	26
どちらかと言え ば得意			2	7	4	13
得意				2	8	10

表4 ディスカッションによる表現力の変化
(問26と問31)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	1		5	4		10
どちらかと言え ば苦手		3	8	2	3	16
どちらとも 言えない			5	15	6	26
どちらかと言え ば得意			3	6	4	13
得意				2	8	10

表5 ディスカッションによる主体性の変化
(問26と問32)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	2	1	4	2	1	10
どちらかと言え ば苦手		3	5	4	4	16
どちらとも 言えない			6	12	8	26
どちらかと言え ば得意			1	9	3	13
得意			1	3	6	10

表6 ディスカッションによる多様性の変化
(問26と問33)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	2		1	4	3	10
どちらかと言え ば苦手		2	4	3	7	16
どちらとも 言えない			4	15	7	26
どちらかと言え ば得意			1	8	4	13
得意				2	8	10

表7 ディスカッションによる協働性の変化
(問26と問34)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	1		3	4	2	10
どちらかと言え ば苦手		2	5	3	6	16
どちらとも 言えない			5	12	9	26
どちらかと言え ば得意			1	7	5	13
得意				2	8	10

表8 プレゼンによる知識・技能の変化
(問44と問46)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	2	7	3	4	2	18
どちらかと言え ば苦手		3	5	4	2	14
どちらとも 言えない			8	7	8	23
どちらかと言え ば得意			1	12	4	17
得意					3	3

表9 プレゼンによる思考力の変化
(問44と問47)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	1	3	7	6	1	18
どちらかと言え ば苦手		2	3	7	2	14
どちらとも 言えない			9	6	8	23
どちらかと言え ば得意			1	8	8	17
得意					3	3

表10 プレゼンによる判断力の変化
(問44と問48)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	1	3	7	5	2	18
どちらかと言え ば苦手		2	2	8	2	14
どちらとも 言えない			5	10	8	23
どちらかと言え ば得意			2	6	9	17
得意					3	3

表11 プレゼンによる表現力の変化
(問44と問49)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	2	3	6	6	1	18
どちらかと言え ば苦手		2	5	5	2	14
どちらとも 言えない			8	7	8	23
どちらかと言え ば得意			2	8	7	17
得意				1	2	3

表12 プレゼンによる主体性の変化
(問44と問50)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	2	3	7	4	2	18
どちらかと言え ば苦手		2	4	5	3	14
どちらとも 言えない			8	8	7	23
どちらかと言え ば得意			3	7	7	17
得意					3	3

表13 プレゼンによる多様性の変化
(問44と問51)

得意度	変化なし	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	1	3	4	5	5	18
どちらかと言え ば苦手		2	3	5	4	14
どちらとも 言えない			7	7	9	23
どちらかと言え ば得意			2	7	8	17
得意				1	2	3

表14 プレゼンによる協働性の変化
(問44と問52)

得意度	どちらかと言え ば変化なし	どちらとも 言えない	どちらかと言え ば伸びた	伸びた	総計
苦手	3	5	7	3	18
どちらかと言え ば苦手	2	4	4	4	14
どちらとも 言えない		5	10	8	23
どちらかと言え ば得意		2	6	9	17
得意			1	2	3

る。この26人に焦点を当てると、知識・技能の網掛け部では26人中10人（38.5%）が変化を実感している。同じく思考力と判断力は11人（42.3%）、表現力は9人（34.6%）、主体性は11人（42.3%）、多様性は17人（65.4%）、協働性は15人（57.7%）が変化を実感している。

これらの結果から、授業でグループディスカッションを実施したことで受講者の

7、8割前後が全体的な能力の向上を実感し、またディスカッションに苦手意識を持つ受講者も、多様性と協働性においては6割前後が能力の向上を実感していることが読み取れる。

同様に表8から表14で受講前のプレゼンテーションの得意度と受講後の各能力の変化の実感を見てみると、知識・技能（表8）は全75人中46人（61.3%）、思考力（表9）

は49人(65.3%)、判断力(表10)は53人(70.7%)、表現力(表11)は47人(62.7%)、主体性(表12)は46人(61.3%)、多様性(表13)は53人(70.7%)、協働性(表14)は54人(72%)が変化を実感している。

また受講前にプレゼンテーションに対して苦手意識を持っていた受講者32人に着目すると、知識・技能は32人中12人(37.5%)、思考力は16人(50%)、判断力は17人(53.1%)、表現力と主体性は14人(43.8%)、多様性は19人(59.4%)、協働性は18人(56.3%)が変化を実感している。

これらの結果から、授業にプレゼンテーションを採り入れたことで受講者の6、7割前後が全体的な能力の向上を実感しており、またプレゼンテーションに苦手意識を持つ受講者も、思考力、判断力、多様性、協働性においては半数以上が能力の向上を実感していることが読み取れる。

4. アクティブラーニングに対する学生の捉え方

ところで、ALを好む児童や生徒は、小学校、中学校、高校と、上位の学校に進むほど減少するとされる(ベネッセ教育総合研究所、2016:7)。また大学においては、127大学288学部の学生4万8,233人を対象とした調査(2007年)により、「授業中に自分の意見や考えを述べる」ことや「グループワークなど、学生が参加する機会がある」ことが「必要ではない」と考える学生が1割以上(それぞれ14.9%と12.8%)いることが示されている(全国大学生調査コンソーシアム東京大学大学経営・政策センター、2007:3)。

一方、高校ではALの選好と偏差値に相関があり、偏差値が高い学校の生徒ほどALを好む傾向が示されている(ベネッセ教育総合研究所、前掲:7)。しかし、神

戸大学の学生178人を対象とした調査(2015年)は、AL型の授業が講義型の授業よりも不人気であることを示している(近田他、2016:10)。

他方、この神戸大学の学生を対象とした調査は、ALに対して「重要だと思うが、参加したくない」という学生が一定数存在することを示しており(近田他、同上:10)、この点に関しては、本研究の分析結果にも同様の傾向が表れている。

そこで、本学(沖縄国際大学)の学生が、どの程度授業へのALの導入を望んでいるのかを明らかにするためのアンケート調査を行った。このアンケートは前期の授業終了時に、本研究で対象とした経済学Ⅰを含む4科目の受講者を対象に行った。その回答は176件であり、このうち有効回答は167件であった¹⁷。また有効回答における自由記述欄への記入は19件(有効回答の11.4%)であり、その内容は文末の資料3「アクティブラーニングに関するアンケートの自由記述」に示した。

1) 授業形態の選好性

図2は有効回答全体の授業形態の選好を表す。最も多かったのは従来の講義型の授業(69人、41.3%)であり、次いで併用型(本稿のAL型)の授業(58人、34.7%)、ALのみの授業(20人、12%)、単位が得られれば何でもよい(19人、11.4%)の順であった(その他1人)。ここでALに焦点を当てると、併用型とALのみの授業の合計は78人(46.7%)であり、講義型の授業を好む学生の数を超えるが、圧倒していると言うよりは、拮抗しているとの印象を受ける。

17 すべての問で1を選択しており、回答の結果が矛盾するもの、質問が理解できない旨が記載されていたもの、問6のALの導入に関する回答がないものを無効回答とした。

次に、授業でALを経験したことがある学生（126人、ただしゼミナールを除く）に焦点を当て、どちらが自らの学びに適した形式であると感じたかを尋ねたところ、図3が示すように、併用型（59人、46.8%）、教員の力量やALの方法による（22人、17.5%）、講義型の授業（16人、12.7%）、どちらとも言えない（16人、12.7%）、ALのみの授業（13人、10.3%）の順であった。ここから、授業で実際にALを経験した学生においては、AL（併用型とALのみの授業の合計）が自らの学びに適していると感じた割合（72人、

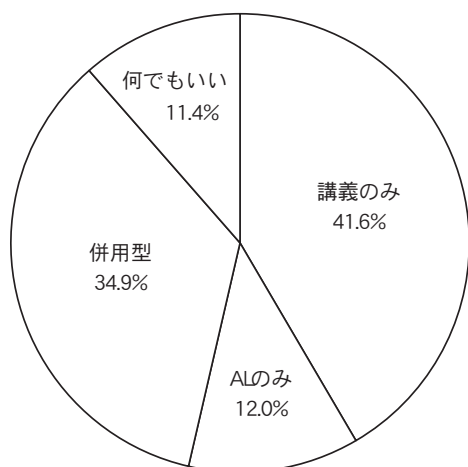


図2 授業形態の選好

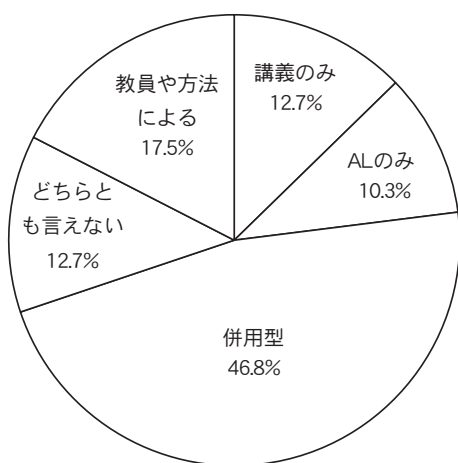


図3 AL経験者の選好

57.1%）が、圧倒的に多かったことが読み取れる。

2) AL導入の必要性

一方、図4は有効回答全体を対象とした授業へのAL導入の必要性を表しており、多い順に、導入の必要がある（74人、44.3%）、どちらとも言えない（61人、36.5%）、わからない（23人、13.8%）、必要ない（9人、5.4%）という結果であった。このうち、「どちらとも言えない」と「わからない」の合計（84人、50.3%）は全体の半数を超えるが、その内訳を図5でALの受講経験ごとに確認すると、ALの経験がある学生ほど授業にALを導入することの必要性を感じていることがうかがえる。

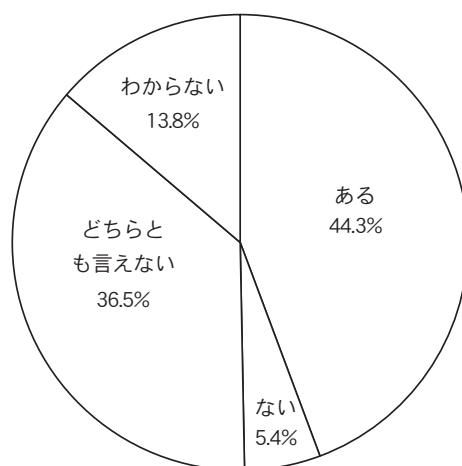


図4 授業へのAL導入について

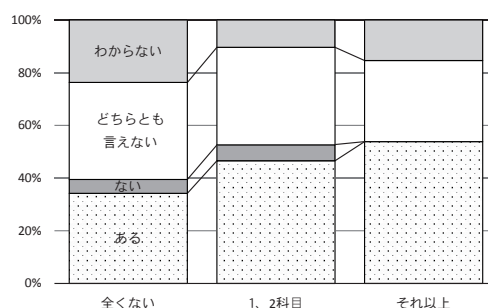


図5 AL経験者別の内訳

5. 考察

以上の分析結果は、ディスカッションとプレゼンテーションが「役に立つが楽しくない」と感じる受講者が一定数いることを示している。またAL型の授業と講義型の授業を好む学生の割合は拮抗しており、授業へのALの導入については「どちらとも言えない」「わからない」と考えている受講者が過半数であることを示している。これらの結果は、それぞれが別のアンケートから導かれたものであるため、双方の関連を計ることはできない。それでも、よく知らない相手と議論をしたり、大勢の前で意見を述べたりすることに対する苦手意識が、これらの結果に影響していることを示唆していると言えるだろう。

一方、分析結果は、授業にディスカッションとプレゼンテーションを導入することで、これらに苦手意識を持つ学生であっても、一定数が能力の向上を実感したことを示している。また多くの受講者が、ディスカッションやプレゼンテーションのスキルが重要であると認識していることも示している。したがって、ALに対して「重要だと思うが避けたい」という学生の思惑が、授業へのALの導入や実施をためらわせていることも考えられるため、まずは経験させて反応を観ることが有効であろう。

他方、今回のALの導入に関する反省点は、講義とALのつながりが薄くなったことである。その理由の1つは、授業内容のミクロ経済学と、学生が興味を持ちそうなディスカッションテーマを上手く組み合わせることができなかったことに由来する。この組み合わせが効果的に行えれば、講義の回とALの回に分けた導入（本稿で報告したAL型授業）ではなく、従来の講義内容をALによって学ぶ、「講義のALへの転換」が可能となる。そうなれば、講義の回

数が減ることで知識の伝達量が減少することを過度に心配することなく、ALを促すことができるだろう。この点に関しては、今後経験を積みながら、講義をALに転換できるようなテーマや手法を模索したい。

しかし、より本質的な理由は、筆者自身が、講義は授業に不可欠な要素であると感じていることと、そのために、講義を行わないと手抜き授業をしているような後ろめたさを覚えることから、講義に重点を置き、その妨げにならない範囲でALを導入したことに由来する。こうした理由により、知識伝達の度合いを確認するための筆記試験が必須となり、また何らかの理由によってALに取り組めない場合でも、講義内容をしっかり理解できれば単位認定が得られるような点数配分を行うこととなった。

だが原点に立ち返れば、本稿で分析対象とした経済学Ⅰの授業目的は「ミクロ経済学の基礎的な知識と理論を身につけ、それを生かして実社会の問題解決に取り組む人材の育成」である。この目的を達成するための方法は、講義であってもALであっても、もしくは両者の融合であっても差し支えない。講義では育成しにくい能力（思考力・判断力・表現力等）や姿勢（主体性・多様性・協働性）を育むのに、ALの手法が有効な場合もある。その手法によって受講者のALが十分に促されるのであれば、後ろめたさを消すために講義を併用するよりも、受講者のALが授業目的に沿うようにファシリテーションやサポートを行う方が有意義であろう。

中教審による質的転換答申は教育方法の「質的な転換」を求めるものであるが、それを実現するためには、講義による知識伝達に囚われた「思考の転換」が必要だと、自戒を込めて喚起したい。

資料1「授業アンケートの集計結果」

以下の設問に、5段階（はい5←4←3→2→1 いいえ）で【数値】を記入して下さい。
※各設問の数値は5段階評価の平均値を表す

授業全体について		回答	No.
問1	授業に興味が持てましたか？	4.37	問1
問2	授業内容は就職活動や卒業後の社会生活に役立つと思いますか？	4.45	問2
問3	教員に親しみが持てましたか？	4.36	問3
問4	他者に勧めたいと思える授業でしたか？	4.12	問4

授業の工夫について		役立つ	楽しい	No.
問5	グループ討論を導入した授業（授業全体）について（2カ所回答）	4.43	3.65	問5
問6	レジュメやパワーポイントの内容について（2カ所回答）	4.51	4.07	問6
問7	グループ討論（3回実施）について（2カ所回答）	4.29	3.60	問7
問8	討論レポートの作成（3回実施）について（2カ所回答）	4.12	3.48	問8
問9	プレゼンテーション（3回実施）について（2カ所回答）	4.19	3.47	問9
問10	コミュニケーションペーパー（以下CP）について（2カ所回答）	4.35	4.03	問10

教員について		回答	No.
①	言葉遣いは適切でしたか？	4.87	①
②	話す速さは適切でしたか？	4.69	②
③	説明はわかりやすかったですか？	4.60	③
④	授業の進度は適切でしたか？	4.56	④
⑤	板書、パワーポイント、CPなどは理解の促進につながりましたか？	4.64	⑤
⑥	授業の始まりと終わりは時間どおりでしたか？	4.72	⑥
⑦	私語の取り締まりは適切でしたか？	4.56	⑦
⑧	熱意を持って取り組んでいると感じましたか？	4.80	⑧
⑨	服装や清潔感に問題はありませんでしたか？	4.81	⑨
⑩	同教員の他の授業も受けたいと思いますか？	4.36	⑩

あなたの成長について		回答	No.
①授業全体を通じて……			
問11	授業に毎回積極的に参加したと思う	4.24	問11
問12	この授業を受講したことで、知識や技能が伸びたと思う（以下同）	4.29	問12
問13	思考力（自分で結論を導く力）が伸びたと思う	4.21	問13
問14	判断力（適切と思う決断をする力）が伸びたと思う	4.12	問14
問15	表現力（相手を説得する力）が伸びたと思う	4.04	問15
問16	主体性（進んで役割を担う姿勢）が伸びたと思う	4.03	問16
問17	多様性（異なる考えを受け入れる姿勢）が伸びたと思う	4.28	問17
問18	協働性（能力や発想を提供して問題解決に協力する姿勢）が伸びたと思う	4.21	問18
問19	授業全体の工夫に対するあなたの評価（5点満点で数字を記入）	3.93	問19
②レジュメ、パワーポイント、CPの内容について……		回答	No.
問20	レジュメ、パワーポイント、CPを毎回しっかり読んだと思う	4.08	問20
問21	レジュメ、パワーポイント、CPの内容によって、知識や技能が伸びたと思う（以下同）	4.20	問21
問22	思考力（自分で結論を導く力）が伸びたと思う	4.16	問22
問23	判断力（適切と思う決断をする力）が伸びたと思う	4.11	問23
問24	表現力（相手を説得する力）が伸びたと思う	4.04	問24

③グループ討論について……		回答	No.
問25	グループ討論に毎回積極的に参加したと思う	4.05	問25
問26	授業を受ける前から討論や議論をするのが得意であった	2.96	問26
問27	授業で行ったグループ討論によって能力の向上を実感している	3.65	問27
問28	グループ討論によって、知識や技能が伸びたと思う（以下同）	3.89	問28
問29	思考力（自分で結論を導く力）が伸びたと思う	3.99	問29
問30	判断力（適切と思う決断をする力）が伸びたと思う	3.95	問30
問31	表現力（相手を説得する力）が伸びたと思う	3.88	問31
問32	主体性（進んで役割を担う姿勢）が伸びたと思う	3.88	問32
問33	多様性（異なる考えを受け入れる姿勢）が伸びたと思う	4.12	問33
問34	協働性（能力や発想を提供して問題解決に協力する姿勢）が伸びたと思う	4.12	問34
④討論レポートについて……		回答	No.
問35	授業で行った討論レポートによって能力の向上を実感している	3.81	問35
問36	討論レポートによって、知識や技能が伸びたと思う（以下同）	3.84	問36
問37	思考力（自分で結論を導く力）が伸びたと思う	3.95	問37
問38	判断力（適切と思う決断をする力）が伸びたと思う	3.95	問38
問39	表現力（相手を説得する力）が伸びたと思う	3.88	問39
問40	主体性（進んで役割を担う姿勢）が伸びたと思う	3.87	問40
問41	多様性（異なる考えを受け入れる姿勢）が伸びたと思う	4.12	問41
問42	協働性（能力や発想を提供して問題解決に協力する姿勢）が伸びたと思う	4.00	問42
⑤プレゼンテーションについて……		回答	No.
問43	あなた自身はプレゼンテーションを何回行いましたか？（0～3の数字を記入）	2.47	問43
問44	授業を受ける前からプレゼンテーションや人前で話すことが得意であった	2.64	問44
問45	授業で行ったプレゼンテーションによって能力の向上を実感している	3.56	問45
問46	プレゼンテーションによって、知識や技能が伸びたと思う（以下同）	3.68	問46
問47	思考力（自分で結論を導く力）が伸びたと思う	3.85	問47
問48	判断力（適切と思う決断をする力）が伸びたと思う	3.93	問48
問49	表現力（相手を説得する力）が伸びたと思う	3.77	問49
問50	主体性（進んで役割を担う姿勢）が伸びたと思う	3.79	問50
問51	多様性（異なる考えを受け入れる姿勢）が伸びたと思う	3.99	問51
問52	協働性（能力や発想を提供して問題解決に協力する姿勢）が伸びたと思う	4.00	問52
-	すべての設問に正確に答えましたか？（はい＝○、いいえ＝×で回答）		-

No.	資料2「授業アンケートの自由記述」
1	私自身、あまりちゃんと学んでいなかったのを後悔しています。いつかまた、学ぶ機会があれば、学びたいです。
2	先生の言葉遣いがとても丁寧で良かったです。ありがとうございました。
3	新しい知識が多く身についたと思いました。
4	社会に出る前に知っておいて良かったことがたくさん学べた！！
5	ディスカッションは毎回不安でしたが、回を重ねるごとに話し合いが上手くなっていることが実感できて、とても役に立つ授業でした。
6	効率よく勉強できたと思う。
7	先生の授業は説明が非常にわかりやすく、また、毎回コミュニケーションペーパーにも答えていて、良かったです。
8	グループディスカッションは個人個人でやる気にはらつきがあり、対等な議論が難しいと感じた。与えられた課題に対する個人レポートの形式の方が、受講している人たちの考えを一つ一つ見られると感じた。
9	みんなの質問に答えることはとてもいいと思った。こういう形式を増やしていきたいと思った。
10	中野先生の経済学Ⅰ、非常に良かったです。できれば先生が担当している他の科目も取りたいと考えているのですが、先生が持っている授業では他には何がありますか？ 自分は経済学部ではないので、共通科目などで取れるものがあれば嬉しいです。
11	思考力や判断力、表現力を伸ばすには、これからどうすればよいか考えようと思った。絶対に不可だけは取りたくない。
12	メンバーが来ないので、討論以前の問題だった。
13	とてもわかりやすかったです。ありがとうございました。
14	とても楽しかったです。ディスカッションはいかにも大学生って感じがして良かった。
15	全体を通して多様性は伸びたと思う。しかし、その他の能力はあまり伸びたとは思わない。後期では、他の授業でも意識して授業に参加したい。
16	少し興味の持てる幅が増えた。
17	先生の授業は難しい用語のように見えたけど、説明がとても上手でわかりやすく学べました。僕たちの頭に入って気安いような言葉や例が多いのが印象的でした。ありがとうございました。
18	全体的に授業がおもしろかった。
19	パワーポイントがわかりやすくて理解できた。
20	私は当初、グループ討論やプレゼンテーションが苦手でした。しかし、3回のプレゼンテーションを通して、事前に調べ話し合い発表することの大切さを実感しました。
21	大学の授業の中で一番濃い90分を過ごせる授業だと思いました。パワーポイントも使っていて、ペースもちょうどいいくらいで、授業を受けやすかったです。
22	経済学Ⅰの授業を通して、大学に入って初めて（この授業が一番大学生っぽい！！）と思った授業でした。先生も話しやすく、すごい優しい先生だったので、とてもやりやすかったです（^^）
23	途中から難しいなと感じました。しかし、授業内容がわかりやすく、理解すればとても面白い分野だなと思いました。3回のプレゼンテーションを通して、ほぼ初対面の人と議論を交わし、一つにまとめるのは思っていたよりも難しく、なかなか上手いかないなと強く感じました。これからはその力を鍛えていきたいなと思いました。
24	授業はわかりやすく、またCPで質問に答えてくれるというところがとても良かったです。ありがとうございました。
25	授業わかりやすかったです。

No.	資料3「アクティブラーニングに関するアンケートの自由記述」
1	受け身で授業を聞いていても身にならないと思う。
2	ALの方法を教えてもらう講座がほしい。
3	時間が足りない。
4	授業内容や目的、分野によって、AL授業の適切・不適切があるので、授業により、臨機応変のALを取り入れていくのがBest!だと思いました。
5	とても良かった（経済学・多民族論）。
6	これからの社会に必要な人材は、主体的・対話的な人材だと思うので、もっとAL型の授業を増やしてほしい。
7	受け身的な授業よりは、様々な人の意見が聞けて良いと思います。
8	ALは学んだことをアウトプットできるため、とても意義があると思うが。
9	自分で考える時間を授業に組み込むメリットは多いと思います。
10	共通の授業はほとんど講義型なので眠くなる。かといってAL型だとテストが予想できなくてつらい。
11	学習意欲が多い人がいるからつられる。
12	知識を実際に活用する場があると、知識の持ち腐れをせずに良いなと思う。
13	人前に出て発表することは大切だと思いました。
14	正直、面白ければ何でもいい。
15	講義全体のバランスにもよる。
16	社会に出るとコミュニケーション能力やプレゼン力が試されてくると思う。知識があっても、その知識を活かすことができなければ、ただの知識デブになってしまう。AL型の授業はとても大切である。
17	ALで得られる知識やスキルは重要だと思う。覚える作業より考える方が楽。
18	社会に出て必ず必要なスキルだからやるべき。
19	他人と議論しても、意見が合わないため、馴れ合いになってしまうと思うから必要ない。

参考文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2016)『第5 回学習基本調査DATA BOOK』<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4801> (2019年8月31日参照)
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
- 近田政博、杉野竜美著 (2015)「アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識」神戸大学大学教育推進機構『大学教育研究』第23号 (2014年度)、pp.1-19
- 中央教育審議会 (2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) 平成24年8月28日」
- 中央教育審議会 (2014)「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～ (答申) 平成26年12月22日」
- Exley, K., & Dennick, R. (2009). *Giving a Lecture: From Presenting*

- to Teaching (Second Edition). Routledge.
7. Fisher, Douglas. Nancy Frey (2013) *Better Learning Through Structured Teaching*. ASCD—ダグラス・フィッシャー&ナンシー・フレイ著、古田新一郎訳 (2017)『「学びの責任」は誰にあるのか』新評論
 8. 橋本勝編 (2017)『ライト・アクティブラーニングのすすめ』ナカニシヤ出版
 9. 亀倉雅彦 (2016)『失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング』東信堂
 10. 小林昭文、鈴木達哉、鈴木映司 (2015)『現場ですぐに使えるアクティブラーニング実践』産業能率大学出版部
 11. 小針誠 (2018)『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』講談社
 12. 京都大学高等教育研究開発推進センター「アクティブラーニングの学術的説明」
<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/activelearning> (2019年8月5日参照)
 13. 溝上慎一 (2013)「何をもってディープラーニングとなるのか？」河合塾編著『「深い学び」につながるアクティブラーニング』東信堂、pp. 277-298
 14. 溝上慎一 (2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
 15. 溝上慎一 (2016)『高等学校におけるアクティブラーニング：理論編』東信堂
 16. 溝上慎一 (2018)「(用語集) 内化・外化」[http://smizok.net/education/sub-pages/aglo_00011_\(naika_gaika\).html](http://smizok.net/education/sub-pages/aglo_00011_(naika_gaika).html) (2019年8月5日参照)
 17. 永田敬、林一雅編 (2016)『アクティブラーニングのデザイン』東京大学出版会
 18. 中園篤典、谷川裕稔 (2018)『アクティブラーニング批判的入門』ナカニシヤ出版
 19. 大森昭生 (2015)『「学生の成長」という成果の可視化の重要性』進研アド『Between』4-5月号、pp. 4-6
 20. Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (Second Edition). Routledge.
 21. 佐貫浩 (2017)『「アクティブ・ラーニング」の批判的検討』法政大学学術機関リポジトリ、pp. 59-79
 22. 全国大学生調査コンソーシアム東京大学大学経営・政策センター (2007)「全国大学生調査」http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/kiso2008_01.pdf (2019年8月31日参照)

